

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

IGNORANTE DU PASSÉ, LA PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE EST-ELLE CONDAMNÉE À LE REVIVRE ?

Romainville, Marc

Publication date:
2007

Document Version
Première version, également connu sous le nom de pré-print

[Link to publication](#)

Citation for published version (HARVARD):

Romainville, M 2007 'IGNORANTE DU PASSÉ, LA PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE EST-ELLE CONDAMNÉE À LE REVIVRE ? Quelques leçons de la longue histoire des méthodes actives' Presses universitaires de Louvain, Louvain.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

PARU DANS LES ACTES DU 4^E COLLOQUE QUESTIONS DE
PÉDAGOGIES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, PRESSES
UNIVERSITAIRES DE LOUVAIN : LOUVAIN, PP.181-188 (2007)

IGNORANTE DU PASSÉ, LA PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE EST-ELLE CONDAMNÉE À LE REVIVRE ?

Quelques leçons de la longue histoire des méthodes actives

M. Romainville¹

1 Facultés universitaires de Namur

Résumé

Les « méthodes actives » ont, dans l'enseignement primaire et secondaire, une très longue histoire. L'objectif de cet article est d'esquisser quelques leçons que cette histoire permettrait de dégager au bénéfice de leur implantation dans l'enseignement supérieur.

Mots-clés

Méthodes actives, tradition pédagogique

I INTRODUCTION

Depuis sa massification, l'enseignement supérieur est touché par des interrogations pédagogiques qui étaient jusque-là réservées aux paliers précédents du système éducatif. Désormais, on s'y pose, comme le montre le présent colloque, des questions fort analogues à celles qui ont animé antérieurement ces paliers¹. Malheureusement, dédaignant la longue tradition de réflexion pédagogique, le supérieur semble parfois « découvrir » des dilemmes pédagogiques pourtant assez classiques en regard de cette tradition. Pour ne prendre qu'un exemple, l'enseignement supérieur ne s'est sans doute pas suffisamment interrogé sur les effets pervers potentiels des très nombreux dispositifs d'accompagnement des étudiants qui se mettent en place dans la plupart des établissements. Or, la littérature pédagogique a depuis longtemps cherché à identifier ces effets. Ainsi, un des risques de l'accompagnement est de se transformer en « béquilles de la magistralité » : parce qu'il permet de maintenir en l'état des situations pédagogiques critiquables, l'accompagnement peut paradoxalement constituer un puissant frein au changement des pratiques enseignantes (Meirieu & Develay, 1992).

À travers cet exemple, on s'aperçoit combien la pédagogie universitaire pourrait bénéficier bien plus largement des acquis de la longue tradition pédagogique, même si cette dernière a été, pour l'essentiel, élaborée sur la base d'expériences touchant

¹ Par exemple, faut-il « *placer l'étudiant au centre du système* » ou l'étudiant doit être « *acteur de sa formation* » ?

au primaire et au secondaire. En effet, on s'étonne parfois (on s'inquiète même...) de la candeur qui anime le supérieur quand il « découvre » les terres, qu'il croit vierges, de la réflexion pédagogique.

Cette observation générale semble particulièrement s'appliquer au thème du présent colloque, les méthodes actives. Si les expériences de pédagogie active se multiplient actuellement au supérieur, on devrait en effet davantage se souvenir que ces méthodes étiquetées « nouvelles » depuis des lustres sont prônées dès la fin du 19^{ème} siècle et ainsi mieux tirer profit des heurs et malheurs de leur implantation.

L'objectif de cet article consiste à tirer quelques enseignements généraux de la longue histoire des méthodes actives, de manière à recadrer leur développement actuel dans l'enseignement supérieur. L'exercice n'a bien sûr de sens que si nous pouvons, d'une part, retirer de ces enseignements des lignes de conduite quant à la diffusion de ces méthodes dans le supérieur et, d'autre, prévenir en conséquence les nombreux freins et résistances qui ne manqueront pas de se manifester à leurs égards.

II LES MÉTHODES ACTIVES

Les méthodes dites « actives » ont une très longue histoire. La découverte d'un enfant acteur de ses apprentissages est souvent attribuée à Rousseau qui, dans l'Émile, évoque déjà l'emploi de « méthodes actives et vivantes ». Mais c'est surtout à la fin du 19^{ème} siècle que ces méthodes vont connaître, sur le papier du moins, leur heure de gloire, lorsque la plupart des pays européens rendent l'instruction primaire obligatoire. En témoigne, par exemple, la place importante que prennent ces méthodes au sein des « manuels de pédagogie » qui se développent à partir des années 1880 en France (Roullet, 2001). L'activité de l'enfant y est considérée comme le moteur de ses apprentissages, c'est donc bien lui qui doit être au centre de l'école. À partir des années 1920, le vaste mouvement de l'Éducation nouvelle va tenter de promouvoir l'« école active », en réaction à l'école traditionnelle jugée inadaptée. La formule de Pestalozzi est sur toutes les lèvres : « *comme l'œil veut voir, l'esprit veut penser* » et les enfants doivent être mis en situation de le faire, à l'école. C'est ainsi que les vieilles « leçons de choses », durant lesquelles l'élève regardait le maître agir, vont être bannies, puisque c'est désormais l'élève lui-même qui doit agir directement.

La valorisation des « méthodes actives » constitue ensuite un leitmotiv des idées pédagogiques du 20^{ème} siècle. L'expression « L'enfant au centre » est d'ailleurs introduite par Claparède dès les années 1950, suggérant par là qu'il s'agit d'organiser l'enseignement et les programmes en fonction de l'élève, de ses intérêts, de ses « besoins », de sa psychologie et de sa propension « naturelle » à agir. D'après Claparède toujours, l'éducation doit être fonctionnelle, dans le sens où elle doit chercher à développer les processus mentaux en tenant compte de leur utilité pour la vie.

Les méthodes actives trouveront d'ailleurs, tout au long de ce siècle, une sorte de caution scientifique dans le développement considérable des sciences humaines, en particulier auprès du constructivisme de Piaget et de l'ensemble de la psychologie cognitive. De nombreuses réformes se revendiqueront de ces méthodes, comme l'approche par compétences, mise en place par la Belgique francophone depuis 1997. Cette approche se fonde en effet sur des principes analogues en cherchant à résoudre la crise du sens du travail scolaire par la confrontation des élèves à des situations-problèmes « significatives et authentiques ».

Une présentation plus détaillée des idées clés des méthodes actives et de leur genèse dépasserait très largement cet article. Le lecteur intéressé pourra consulter Hameline et al. (1995), Ohayon et al. (2004) et Skiera (2006).

III LES LEÇONS DE L'HISTOIRE DES MÉTHODES ACTIVES

II.1 Un dangereux penchant pour la finalisation

Depuis la célèbre « *Didactica magna* » de Comenius qui marque sa création en 1657, toute l'histoire de la didactique se résume à un incessant mouvement de balancier entre deux grands principes, la finalisation et la didactisation (Meirieu & Develay, 1992). Le premier de ces principes met l'accent sur la nécessité d'ancrer les apprentissages dans des activités qui font sens à l'élève. On cherche à susciter son intérêt, à ce que le travail scolaire prenne place au sein d'activités « fonctionnelles », à faire entrevoir à l'élève que les savoirs scolaires sont « utiles pour la vie » et mobilisables dans le monde. Le second principe, quant à lui, veille à ce que les apprentissages soient systématiquement ordonnés. On cherche ici à être progressif, à planifier de manière rationnelle et systématique les apprentissages. Ce souci d'organiser rationnellement les apprentissages est à la base de la création de la « forme scolaire » (Vincent, 1994). Cette expression a été forgée pour désigner l'apparition d'une forme inédite de relation sociale : la relation pédagogique entre un maître et des élèves. Dans nos sociétés européennes, ce serait entre le 16^{ème} et le 17^{ème} siècle que s'organise rationnellement ce nouveau type de relation, avec la création d'un temps propre à l'école (les journées de classe, les récréations, les heures d'étude, ...), d'un espace approprié (le collège, les classes, l'estrade, ...) et surtout de règles scolaires visant à maintenir la discipline et à organiser les apprentissages. Cette « forme scolaire » instaure une école coupée du monde, précisément pour extraire les élèves de ses aléas et leur accorder tout le loisir² d'apprendre. Toute bonne didactique devrait chercher à concilier ces deux principes, a priori peu compatibles.

² De ce point de vue, l'origine grecque du mot école (*skolé*) est assez instructive, puisqu'elle désigne un « arrêt de travail », un « loisir consacré à l'étude ».

Les méthodes actives privilégient fortement un de ces deux principes didactiques (la finalisation, au détriment de la didactisation) dont l'équilibre est pourtant requis pour une pédagogie de qualité. La tradition pédagogique nous enseigne donc qu'il est impératif de tempérer les méthodes actives, notamment en leur adjoignant des dispositifs de structuration individuelle et systématique des connaissances. Ainsi, cet instituteur génial qu'était Freinet a d'emblée créé, à côté de ses dispositifs très « actifs » d'imprimerie et de correspondance scolaires, un système de « brevets » permettant de s'assurer que tous les élèves atteignent bien les objectifs fondamentaux poursuivis au travers des tâches communes (Meirieu, 2001).

Les adeptes du recours aux méthodes actives dans l'enseignement supérieur devraient se souvenir de cette intuition géniale de Freinet. Par exemple, l'introduction dans un programme de séances d'apprentissage par problèmes devrait être accompagnée d'un dispositif permettant, d'une part, de s'assurer que les connaissances qui devaient être acquises via la résolution collective du problème le sont effectivement par chaque membre du groupe et, d'autre part, que les étudiants puissent consolider ces connaissances à l'aide d'exercices décontextualisés de systématisation.

II.2 Des méthodes qui « favorisent les favorisés »

On sait aussi qu'un des effets pervers³ des méthodes actives réside dans leur tendance à « favoriser les favorisés » et ainsi à mieux convenir, notamment pour la raison évoquée au point précédent, aux élèves et aux étudiants disposant au départ de compétences individuelles d'autonomie élevées, d'un capital culturel adapté et d'un accompagnement familial solide (Perrenoud, 1995 ; Bernstein, 1990). Les raisons en sont multiples. D'abord, ces pédagogies fonctionnent sur la base de valeurs peu coutumières aux familles populaires : égalité des personnes, concertation démocratique, rapport désintéressé au savoir, confiance et auto-évaluation. De plus, leur organisation « invisible » (Bernstein, 1990) est plus difficile à décoder et, en négligeant l'évaluation, elles laissent s'accumuler les écarts. Enfin, elles ont tendance à privilégier les objectifs de haut niveau et à mépriser le drill, la systématisation et la structuration.

Un des défis des méthodes actives est bien évidemment d'anticiper et de contrer cet effet peu souhaitable, notamment en offrant un accompagnement accru aux étudiants et en veillant à ne pas considérer comme prérequis des compétences de travail personnel inégalement réparties entre les étudiants d'origines sociales différentes.

À nouveau, l'enseignement universitaire qui peine actuellement à se démocratiser devrait être davantage attentif à ce risque inhérent aux méthodes actives. Ainsi, on

³ On parle d'effet pervers dans la mesure où cette conséquence est particulièrement non conforme au résultat escompté : en effet, les promoteurs des méthodes actives, ayant souvent « le cœur à gauche », espéraient sincèrement que leurs méthodes contribuent à démocratiser l'enseignement.

devrait veiller à particulièrement bien clarifier le contrat didactique que l'on sait plus « invisible » au sein d'une pédagogie active. Surtout à destination des étudiants peu familiarisés aux « allants de soi » de ces méthodes, il faut donc indiquer clairement ce que chacun est supposé faire et pourquoi il doit le faire, expliciter le fondement de la méthode⁴, édicter un minimum de règles (par exemple, pour la gestion des groupes) sans trop s'en remettre à la capacité d'auto-gestion des personnes, ne pas avoir peur d'assumer la fonction de contrôle de tout éducateur⁵, ...

II.3 Des méthodes idéologiquement orientées

Par ailleurs, les méthodes actives présentent un fondement idéologique fort : Ferrière parle ainsi d'école active « contre l'école assise », formant des individus « libres ». Fille de la modernité, l'école active a pour ambition de changer la société par l'école. C'est sans doute Neill qui ira le plus loin dans ce sens avec sa célèbre école libertaire de Summerhill. L'incantation aux méthodes actives repose donc souvent sur une vision particulière des finalités de l'éducation, voire sur un projet de société « révolutionnaire » (Skiera, 2006). Méconnaître ou gommer les fondements idéologiques des méthodes actives est de nature à empêcher l'implantation de ces dernières parce que les acteurs n'adhèrent pas suffisamment à leurs fondements ou parce qu'ils estiment que ces derniers n'ont pas été suffisamment discutés collectivement au préalable.

L'introduction de méthodes actives au sein d'un programme veillera donc à ne pas se focaliser uniquement sur ses aspects techniques (par exemple, la formation des tuteurs) mais, au contraire, à provoquer une discussion large et démocratique des options idéologiques sous-jacentes (par exemple, le statut accordé à l'enseignant et au savoir dans un apprentissage collaboratif). En particulier dans le monde universitaire tout acquis à la notion de « liberté académique », l'organisation d'un débat collectif sur les raisons qui justifieraient le recours aux méthodes actives constitue sans doute un préalable crucial à la mise en œuvre de ces méthodes.

II.4 Des méthodes qui peinent à diffuser

Enfin, l'histoire des méthodes actives nous enseigne que ces dernières n'ont jamais réussi à s'imposer à la totalité d'un palier du système éducatif, ni même d'ailleurs à une proportion importante de celui-ci. D'un certain point de vue et dans leurs formes extrêmes du moins, elles semblent être condamnées à la marginalité, même si l'histoire montre aussi qu'elles ont aussi participé à diffuser, largement cette fois, un

⁴ Par exemple, dans l'APP, il n'est pas évident que la résolution d'un vrai problème par un étudiant en début de formation soit une opération considérée comme légitime par tous.

⁵ Dans leur logique de libération de l'individu « opprimé par la société », les méthodes actives éprouvent parfois beaucoup de mal à assumer la fonction de contrôle et de certification de l'école, comme le montre leur tendance à s'en remettre à l'auto-évaluation, voir à l'évaluation par les pairs.

certain nombre de principes généraux, comme celui de « placer l'élève au centre du système éducatif ».

Il faudrait s'interroger plus longuement sur les raisons de cet état de fait. Comment en effet expliquer que, malgré les discours récurrents sur les maux de l'école et sur la nécessité d'y procéder « de toute urgence » à des réformes fondamentales, les méthodes « transmissives » dominent toujours, avec autant d'insolence, le champ scolaire ? Comment expliquer cette résistance, qui semble traverser les âges, aux méthodes actives ?

Bien sûr, la principale explication réside sans doute dans le fait que les méthodes actives véhiculent, comme nous l'avons expliqué ci-dessus, un certain nombre de valeurs autour desquelles une adhésion large est manifestement délicate à obtenir. Mais d'autres raisons seraient intéressantes à mettre au jour. N'est-ce pas aussi parce qu'elles représentent souvent le chemin le plus long vers l'apprentissage et que les impératifs du « programme » nous font espérer que le chemin court de l'exposé magistral suffira ? Par ailleurs, le fait que nous craignons d'y perdre nos assurances anciennes quant à notre place (« au centre du système ») et quant à notre pouvoir est-il étranger à nos résistances ? N'est-ce pas aussi parce que notre histoire personnelle de « bons » élèves nous a convaincus qu'elles ne sont pas vraiment nécessaires ? N'est-ce pas aussi parce que ses défenseurs, en se posant résolument comme des insurgés ou des révolutionnaires⁶, contribuent à situer le débat sur un registre de l'adhésion, alors que le monde de l'école privilégie la distance critique et la mise en perspective ?

On peut dès lors se demander s'il ne vaut pas mieux, surtout dans l'enseignement supérieur réputé encore plus traditionnel que les autres niveaux scolaires, introduire des éléments diversifiés de pédagogie active, certes ponctuels, mais de manière large, au sein d'un dispositif « classique » plutôt que de chercher, souvent en vain, à faire basculer l'ensemble d'un programme dans une forme particulière de méthodes actives. Pour plagier saint Thomas d'Aquin, ne doit-on pas d'ailleurs craindre surtout l'enseignant d'une seule méthode ? Autrement dit, on a peut-être tort de chercher à « faire basculer », comme on l'entend parfois, une filière dans telle ou telle méthode active, comme si la conversion à ces méthodes s'apparentait à une entrée en religion. Ne serait-il pas plus efficace de promouvoir ponctuellement certains dispositifs de pédagogie active en regard d'objectifs pour lesquels elles se montreraient strictement nécessaires ? Par exemple, l'activité de l'étudiant est davantage requise quand les connaissances qu'il est invité à acquérir viennent heurter son savoir naturel. Dans ce cas, le chemin long de la méthode active est

⁶ Un article récent de Houssaye (2006) montre bien que le souci de se poser comme novateurs et créateurs ont poussé certains militants de l'Education nouvelle, d'une part, à gommer les mouvements précédents dont ils auraient pu se réclamer et, d'autre part, à caricaturer et noircir l'école traditionnelle de leur temps, en la traitant, par exemple, de « rétrograde », voire de « totalitaire ».

parfois le seul à même de provoquer le déséquilibre conceptuel nécessaire aux apprentissages.

IV CONCLUSION

Ces quelques ébauches de réflexion sur les leçons potentielles de l'histoire des méthodes actives montrent bien que la pédagogie universitaire a du pain sur la planche et qu'elle n'en est encore qu'à ses balbutiements. En incorporant davantage les acquis de la tradition pédagogique, elle devrait se donner pour objectifs d'élaborer d'authentiques « doctrines pédagogiques », entendues comme « ensembles de réflexions et de propositions qui font corps et permettent, à un moment donné et pour une personne ou un groupe donné, de faire face à un défi éducatif » (Meirieu, 2004).

V RÉFÉRENCES

- Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris : Hachette.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control, volume IV*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Comenius, (1992 [1657]). *La Grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*. Paris : Éditions Klincksieck.
- Hameline, D., Jornod, A. & Belkaïd, M. (1995). *L'école active. Textes fondateurs*. Paris : PUF.
- Houssaye, J. (2006). Pédagogies : import – export. *Revue française de pédagogie*, 155, 83-93.
- Meirieu, Ph. & Develay, M. (1992). *Émile, reviens vite... Ils sont devenus fous*. Paris : ESF éditeur.
- Meirieu, Ph. (2001). *Célestin Freinet : comment susciter le désir d'apprendre ?* Paris : Editions PEMF.
- Meirieu, Ph. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Paris : ESF éditeur.
- Ohayon, A., Ottavi, D. & Savoye, A. (eds) (2004). *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Bern : Peter Lang.
- Perrenoud, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF éditeur.
- Roullet, M. (2001). *Les manuels de pédagogie 1880-1920*. Paris : PUF.
- Rousseau, J.J. (1966 [1762]). *Émile ou de l'éducation*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Skiera, E. (2006). La Reformpädagogik en théorie et dans la réalité éducative. *Revue française de pédagogie*, 153, 13-24.

Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : Presses Universitaires de Lyon.